



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Edukacja jako podstawa systemu stratyfikacji w społeczeństwie postindustrialnym w koncepcji Randalla Collinsa

Author: Elżbieta Górnikowska-Zwolak, Ewa Jarosz

Citation style: Górnikowska-Zwolak Elżbieta, Jarosz Ewa. (1993). Edukacja jako podstawa systemu stratyfikacji w społeczeństwie postindustrialnym w koncepcji Randalla Collinsa. W: A. Radziewicz-Winnicki (red.), "Współcześni socjologowie o wychowaniu : (zarys wybranych koncepcji)" (S. 37-52). Katowice : Uniwersytet Śląski



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Edukacja jako podstawa systemu stratyfikacji w społeczeństwie postindustrialnym w koncepcji Randalla Collinsa

ELŻBIETA GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK

EWA JAROSZ

Randall Collins w 1963 roku ukończył Harvard College, uzyskując tytuł *bachelor of arts*, a w rok później w Stanford University otrzymał tytuł *master of arts* w dziedzinie psychologii. Wkrótce potem (w 1965 roku) uzyskał ten sam tytuł w dziedzinie socjologii w University of Berkeley. Zainteresowania socjologiczne rozwijał, podejmując pracę najpierw jako *acting instructor* w University of California w Berkeley, następnie jako *instructor* w University of Wisconsin w Madison. W 1969 roku uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w dziedzinie socjologii i na dalszych osiem lat związał się z University of California w San Diego. Kolejne pięć lat pracował, już jako profesor, na uniwersytecie w Virginii. Równocześnie prowadził wykłady i zajęcia ze studentami jako *visiting professor* w wielu stanowych uniwersytetach amerykańskich. W 1985 roku podjął pracę w University of California w Riverside na stanowisku profesora, tam też w latach 1987—1989 kierował Katedrą Socjologii. Z uniwersytetem w Riverside jest związany po dzień dzisiejszy.

Randall Collins rozpatruje znaczenie i funkcjonowanie systemu edukacyjnego na przykładzie społeczeństwa amerykańskiego. Nie jest to typowe społeczeństwo industrialne, ma ono odrębną specyficzną strukturę społeczną. Cechy charakterystyczne tego społeczeństwa to: ogromna produkcja przemysłowa i najwyższy w świecie poziom konsumpcji, wysoki stopień rozwoju oświaty (liczba instytucji edukacyjnych szczybla ponadpodstawowego jak dotąd najwyższa w świecie), ogromna ekspansja zawodów kredencyjnych, tj. wymagających posiadania stosownych dyplomów, i towarzyszący temu zjawisku szybki rozwój biurokracji¹. Znacząca zmiana w strukturze społecznej Stanów Zjednoczonych XX wieku dotyczy nie tyle organizacji i kontroli produkcji, ile sektora pozaprodukcyjnego. Nastąpiła ogromna ekspansja tzw. *political labour*², rozwój

¹ R. Collins: *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York 1979, s. 73.

² Wprowadzone przez Collinsa rozróżnienie pracy na *productive labour* i *political labour* — jakkolwiek sam autor podkreśla abstrakcyjny charakter tego podziału — ma zasadnicze

potężnego działu intratnych posad rządowych (*sinecure sector*)³, masowych instytucji oświatowych i generalnie — sektora trzeciego. Bezpośrednim skutkiem tej ekspansji jest powstanie rozbudowanego systemu świadectw oświatowych (*educational credentials*) będącego charakterystyczną cechą opartego na wiedzy społeczeństwa postindustrialnego⁴.

Szczegółowe rozważania poświęcone interesującym nas zagadnieniom pragniemy poprzedzić prezentacją sylwetki R. Collinsa, jednego ze szczególnie błyskotliwych i ekscytujących socjologów współczesnego świata. Chociaż nie miejsce tu na globalną ocenę jego naukowych osiągnięć, to jest to doskonała okazja, aby nazwisko znane i znaczące we współczesnej literaturze naukowej przybliżyć także czytelnikowi polskiemu.

Prace Collinsa pojawiają się w okresie powszechnego wśród socjologów poczucia rozczarowania dotychczasowymi wynikami badań socjologicznych oraz świadomości wyczerpania tradycyjnych ujęć metodologicznych analizowanych problemów⁵. Jednym z głównych zarzutów wobec współczesnej socjologii jest kwestia zastosowania uzyskiwanych wyników. W socjologii albo nie ma możliwości sformułowania uzasadnionych racjonalnych dyrektyw praktycznych, albo gdy już zostaną sformułowane, dotyczą spraw drugorzędnych, mało społecznie istotnych lub wręcz okazują się nieskuteczne⁶. Spośród różnych reakcji na kryzys poznania naukowego, stosowania zweryfikowanych twierdzeń do wyjaśniania i przewidywania zjawisk, budowy i weryfikacji teorii najbardziej obiecująca wydaje się „twórcza rekonstrukcja”⁷. P. Sztompka określa ją jako poszukiwanie nowego paradygmatu nie w wyniku zerwania z tradycją teorii socjologicznej, lecz przeciwnie — w wyniku syntezy najcenniejszych elementów tej tradycji i przezwyciężenia jej słabości, słowem — kontynuacji i negacji jednocześnie⁸. W tym właśnie nurcie mieszczą się prace Randalla Collinsa, czego najbardziej dobitnym przykładem może być książka *Three Sociological Traditions*, wydana przez Oxford University Press w 1985 roku. Zawarte w niej rozważania z zakresu historii socjologii nawiązują do trzech szkół myśli

znaczenie dla zrozumienia, w jaki sposób została ukształtowana struktura organizacji społecznej i rynek pracy, a w rezultacie — jak przebiega stratyfikacja społeczna. Rozróżnienie to pozwala oddzielić dwie główne klasy społeczne: klasę pracującą, zaangażowaną w pracę produkcyjną, i klasę dominującą, zaangażowaną w pracę o charakterze politycznym. Obie klasy wydają energię, ale to klasa podporządkowana wytwarza bogactwo, podczas gdy klasa dominująca określa jego podział. Zob. R. Collins: *The Credential Society...*, s. 52.

³ Collins przywołuje pojęcie synekury, które w społeczeństwie średniowiecznym miało bardzo pozytywne zabarwienie, a oznaczało beneficjum kościelne nie połączone z obowiązkami duszpasterskimi. Autor wskazuje, że obecnie termin ten nabiera zabarwienia pejoratywnego, ale jego znaczenie jest nawet ważniejsze w bogatym społeczeństwie, gdzie czas wolny w większym czy mniejszym stopniu przeniknął „do wewnątrz” prawie wszystkich zawodów. Ten rodzaj wysiłku, jakim jest praca włożona w stworzenie lub zachowanie warunków, w których można uniknąć wysiłku, jest odmienny od pracy, prowadzącej do rezultatów materialnych. Zob. R. Collins: *The Credential Society...*, s. 57.

⁴ Collins uważa, że Stany Zjednoczone są najbardziej kredencyjnym społeczeństwem w świecie. Zob. *ibidem*, s. 90—91.

⁵ Por. R. Collins: *Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science*. New York 1975, s. IX.

⁶ *Ibidem*.

⁷ Zob. P. Sztompka: *Teoria socjologiczna końca XX wieku*. W: J.H. Turner: *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa 1985, s. 40—42.

⁸ *Ibidem*, s. 41.

naukowej. Tradycyjna historia socjologii ogniskuje się wokół trzech postaci: Marksa, Webera i Durkheima, R. Collins natomiast reorganizuje socjologię i pokazuje, w jaki sposób określone idee socjologiczne zostały wbudowane w rywalizujące tradycje i jak są rozwijane w ich obrębie. Przywołuje tu Marksa i Webera oraz ich kontynuatorów — twórców „tradycji konfliktu”; Durkheimowską „tradycję rytualnej solidarności” tworzoną już przez Comte’a i rozwijaną przez współczesnych socjologów — Ervinga Goffmana i Basila Bernsteina; wreszcie — „tradycję mikrointerakcjonizmu” reprezentowaną przez Charlesa H. Cooleya, George’a H. Meada i Edmunda Husserla aż po Herberta Blumera i Harolda Garfinkela. Stosując strategię dialektycznej syntezy, Collins przenosi najbardziej znaczące, płodne intelektualnie elementy owych trzech głównych szkół z teorii klasycznych na grunt rozważań współczesnych. Sięgając do korzeni socjologii, zaznacza dziedziny, w których jest widoczny postęp, a także te, w których obrębie wciąż trwają kontrowersje, i wskazuje kierunek rozwoju socjologii. Wprowadzając czytelnika w teorię socjologiczną oraz w historię myśli społecznej, przedkłada niezwykle sumienną i gruntowną intelektualną analizę będącą zarazem intrygującym i prowokującym sprawdzianem posiadanej wiedzy.

Pracą, dzięki której autor zyskał rozgłos wśród przedstawicieli elity naukowej i którą uznano za jedną z najważniejszych pozycji w dziedzinie teorii socjologii, jest *Conflict Sociology* wydana w 1975 roku przez New Academic Press. Jest to całościowa, skończona konstrukcja teorii konfliktu⁹, zawierająca potężny ładunek intelektualny. Autor dokonuje integracji najnowszych osiągnięć w dziedzinie fenomenologii, etnometodologii i Goffmanowskiego behawioryzmu z klasyczną teorią socjologii; próbuje przezwyciężyć nadmierną fragmentaryczność i aktualność badań socjologicznych, a także wymieszanie celów eksplanacyjnych z ideologicznymi, praktycznymi i estetycznymi. Oprócz ogólnego wyjaśnienia teorii socjologii oraz przedstawienia poglądu na bieżący status naukowy tej dyscypliny Collins prezentuje zupełnie nowe perspektywy interpretacji tak różnorodnych obszarów badawczych, jak: stratyfikacja, mobilność społeczna, zagadnienia organizacji społecznej, ład ekonomiczny, społeczne role intelektualistów, nieformalne kultury stanowe, role społeczne uwarunkowane płcią i wiekiem. Rezultatem niezwykle wnikliwych i bardzo rozległych studiów Randalla Collinsa jest spójny pogląd na socjologię — czym jest i czym powinna być. Autor określa ją mianem socjologii konfliktu (*conflict sociology*). Na tle dokonań innych teoretyków konfliktu R. Collins oferuje szerokie możliwości w zakresie wyjaśniania nierówności społecznych; jego dorobek stanowi udaną próbę wkomponowania w konfliktową teorię społeczeństwa

⁹ Na marginesie warto zauważyć, że R. Collins nie jest odosobniony w swoich zainteresowaniach teorią konfliktu; oprócz niego wymienić można chociażby wcześniej omówione koncepcje B. Bernsteina czy P. Bourdieu. J. H. Turner zauważa, że teoria konfliktu cieszy się obecnie wśród socjologów największą popularnością. Ponowne odkrycie Marksa było bodźcem do próby zbudowania syntezy teoretycznej i podjęcia stosownych badań. Lista teoretyków i teorii konfliktowych, podobnie jak aktualnych prób badawczych, jest długa. Zob. J. H. Turner: *Struktura teorii socjologicznej...*, s. 244 oraz A. Radziewicz-Winnicki: *Działania kompensacyjne...*

dorobku innych dziedzin socjologii (socjologii życia codziennego, rodziny, organizacji, stratyfikacji itp.) oraz politologii i ekonomii politycznej.

Poglądy prezentowane przez tego wybitnego amerykańskiego humanistę są kontrowersyjne, ale równocześnie ekscytujące, intrygujące, zmuszające do ponownych przemyśleń i studiów nad zagadnieniami już znanymi.

Warto więc, w naszym przekonaniu, przedstawić przynajmniej wybrany obszar jego zainteresowań — przydatny w szczególności dla pedagogów — wzbogacający wiedzę na temat znaczenia i funkcji systemu oświatowego na szczeblu makrospołecznym, pozwalający też dostrzec problem edukacji w jego większej, społecznej złożoności.

W latach pięćdziesiątych i na początku sześćdziesiątych genezę i rolę systemów edukacyjnych wyjaśniano głównie na podstawie funkcjonalizmu; podkreślano znaczenie szkolnictwa w procesie socjalizacji jednostek, a także dostarczaniu praktycznych umiejętności technicznych, koniecznych do funkcjonowania w społeczeństwie. Interpretacja była przyjmowana bezdyskusyjnie¹⁰. W końcu lat sześćdziesiątych pojawiły się różne stanowiska neomarksistowskie, wskazujące na rolę edukacji w podtrzymaniu nierówności klasowych. Wypowiedzi krytyczne, utrzymywane w bardzo pesymistycznym tonie, zwracały uwagę na fakt, iż przyczyna tego zjawiska tkwi w samej naturze systemu oświatowego¹¹. Jeszcze dalej w swojej ocenie posunął się Iwan Illich, atakując podstawowe założenia systemu edukacji, który — w jego opinii — służąc utrzymaniu barier klasowych, prowadzi do zaprzepaszczenia zdolności ludzkich¹².

Randall Collins, odwołując się do poglądów Maxa Webera, proponuje, aby wyjść poza oba wymienione sposoby wyjaśniania i ukazać rolę trzech typów wymagań stawianych edukacji: żądań jednostki, pragnącej zdobyć umiejętności praktyczne, dążeń grupy do utrzymania społecznej solidarności i wysokiego statusu oraz interesu państwa w zachowaniu efektywnej kontroli politycznej¹³. Wymagania te oraz ich implikacje można rozpatrywać w obrębie rynku dóbr kulturalnych, który w dużym stopniu zachowuje się podobnie jak rynek dóbr materialnych.

Collins zwraca uwagę, iż ogromna część badań z zakresu socjologii oświaty czy socjologii wychowania nie podejmuje w ogóle kwestii struktury oraz wartości treściowych systemów edukacyjnych, koncentrując się jedynie na opisie procesów społecznych zachodzących wewnątrz nich.

Tak więc, zasadnicze pytanie — dlaczego funkcjonuje określony system edukacyjny, jakie warunki bądź siły go tworzą, utrzymują, zmieniają czy nawet obalają — pozostawało bez odpowiedzi. Wnikliwa analiza pozwala dostrzec, że

¹⁰ R. Collins: *Where Are Educational Requirements for Employment Highest?* „Sociology of Education” 1974, Vol. 47, s. 419.

¹¹ Zob. Ch. Jencks: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York 1972; J. Karabel, A. W. Astin: *Social Class, Academic Ability and College Quality*. 1972 (Unpublished manuscript). Podano za: R. Collins: *Where Are Educational...*, s. 420.

¹² I.D. Illich: *Deschooling Society*. New York 1971. Podano za: R. Collins: *Where Are Educational...*, s. 420.

¹³ R. Collins: *Some Comparative Principles of Educational Stratification*. „Harvard Educational Review” 1977, Vol. 47, s. 1.

szkoły nie gwarantują specyficznych umiejętności technicznych, o czym zapewniali funkcjonałści¹⁴. Co więcej, historyczny rozwój modeli edukacyjnych dokonywał się pod wpływem czynników innych niż postępujący rozwój techniki i technologii produkcji, dlatego teoria funkcjonalizmu nie wytrzymuje próby czasu.

Przegląd istniejących analiz doprowadził Collinsa do przekonania, że najbardziej owocne i twórcze próby wyjaśnienia rozwoju i zmiany systemów edukacyjnych to te, które wykorzystują teorię stratyfikacji lub dominacji¹⁵. Istnieją trzy zągębujące się płaszczyzny podziału społecznego: ekonomiczna, organizacyjno-polityczna i kulturalna (w terminologii Webera — „klasa”, „partia”, „stan”). Tak więc, klasy ekonomiczne czy ugrupowania polityczne są silniejsze, jeśli cechuje je dodatkowo jedność, której źródłem są wspólne podstawy kulturowe. Silne podziały kulturowe, np. etniczne, narodowe czy religijne, mogą sprawić, iż walka o dominację ekonomiczną lub polityczną przybierze postać inną, niż wynikałoby to z podziałów klasowych. Własne podejście badawcze Collins określa jako szeroko rozumiane ujęcie Weberowskie. Edukację rozpatruje w aspekcie wielowymiarowej walki między grupami stanowymi o dominację, przewagę ekonomiczną i prestiż. Podejście to sprawia, że struktura społeczna jest postrzegana jako rezultat oddziaływania różnorodnych uwarunkowań kulturowych oraz grup interesu¹⁶. Przyjęty sposób rozumowania powoduje, że w niczym nie traci na aktualności także Durkheimowska teoria edukacji, będąca czynnikiem socjalizacji moralnej — świeckim odpowiednikiem religii w nowoczesnym społeczeństwie¹⁷.

Durkheim wskazuje, że partycypacja w obrzędach rytualnych — czy to o charakterze religijnym, politycznym, czy wychowawczym — wzmacnia identyfikację grupową, natomiast mity i symbole, które są ośrodkami skupienia, stają się oznakami członkostwa w odrębnych grupach społecznych oraz wskaźnikami moralnie uzasadnionej przynależności. W ten sposób teoria Durkheima wskazuje drogę przezwyciężenia swojej niedoskonałości — jej nieświadomości co do stratyfikacyjnych efektów edukacji i toczącej się wokół nich walki społecznej. Poszczególne grupy zaszczipiają poczucie członkostwa społecznego zarówno w celu zwiększenia własnej spójności, jak i moralnego usankcjonowania się w oczach innych¹⁸.

Randall Collins podejmuje próbę bliższego określenia typów systemów edukacyjnych, do których znajduje zastosowanie podejście zarówno Durkheimowskie, Marksowskie, jak i funkcjonalne. W analizach Collins zwraca uwagę na wzajemne powiązania ekonomicznych, organizacyjnych i kulturowych aspektów stratyfikacji. Wskazuje też, iż w długiej perspektywie czasowej wzajemne oddziaływanie tych sfer wytwarza strukturę o charakterze rynku¹⁹.

¹⁴ R. Collins: *Functional and Conflict Theories of Educational Stratifications*. „American Sociological Review” 1971, Vol. 36, s. 1002—1019.

¹⁵ R. Collins: *Some Comparative Principles...*, s. 2.

¹⁶ Ibidem, s. 3.

¹⁷ E. Durkheim: *Moral Education*. New York 1961. Podano za: R. Collins: *Some Comparative Principles...*, s. 3.

¹⁸ R. Collins: *Conflict Sociology...*, Chaps. I—IV.

¹⁹ R. Collins: *Some Comparative Principles...*, s. 4.

Działanie takiego modelu można zaobserwować jedynie w makroskali, stąd konieczność zastosowania metody historycznej.

Porównawcze analizy historyczne są prowadzone w trzech głównych kierunkach, z których każdy wiąże się z różnymi typami wymagań stawianych edukacji, w zakresie umiejętności praktycznych, członkostwa grup stanowych i biurokracji państwowej. W konsekwencji Collins ukazuje, w jaki sposób wymienione typy wymagań są z sobą powiązane i jaka jest ich dynamika czasowa.

System oświatowy zawsze był i jest nadal elementem walki o umiejętności praktyczne, integrację kulturową i prestiż poszczególnych ugrupowań oraz kontrolę polityczną. Collins pokazuje, że szkolnictwo tworzone w celu kształcenia umiejętności praktycznych, choć w istocie kształcenie to odbywało się głównie w sposób nieformalny — poprzez tzw. terminowanie w kręgu rodziny. Świadcstwa formalne i określony ceremoniał pojawiały się tylko wówczas, gdy grupa ludzi wyposażona w owe umiejętności posiadała równocześnie polityczną siłę dla stworzenia na nie monopolu. Sytuacja przedstawia się inaczej, jeśli rozpatrujemy edukację w aspekcie przygotowania członków dla grup stanowych. Charakteryzuje się ona obrzędowością podkreślającą jedność owej grupy i jej status wobec outsiderów. Treści kształcenia są wówczas zdominowane ideami i wartościami danej kultury, zazwyczaj o charakterze wyrażnie niepraktycznym. Szkolnictwo, które wyrosło jako część procesu biurokratyzacji, zostało ukształtowane dzięki wysiłkom elit społecznych zmierzającym do ustanowienia pozaosobowych metod kontroli. Treści edukacyjne są w tym przypadku mało istotne, zasadnicze znaczenie ma natomiast struktura szczebli, rang, stopni i innych formalnych oznak potwierdzenia kwalifikacji jako środków służących utrzymaniu dyscypliny społecznej i specjalizacji²⁰.

W konkluzji swoich rozważań Collins określa wzajemne zależności wymienionych rodzajów wymagań, stawianych oświacie w różnych okresach historycznych. Zwraca uwagę, że te trzy rodzaje oczekiwań mogą być postrzegane we wzajemnym oddziaływaniu z różnorodnymi źródłami ofert (*sources of supply*), z którymi tworzą swoisty rynek. W obrębie tego rynku możemy zauważyć dynamiczne procesy inflacji i deflacji wartości świadectw oświatowych (*educational credentialis*). Postrzeganie edukacji w szerokiej perspektywie historycznej prowadzi do conceptualizacji stratyfikacji społecznej, w której walka o dominację upodabnia się do systemu ekonomicznego nie tylko w zakresie bazy materialnej, lecz również w sferze kulturowej²¹.

Współcześnie najbardziej powszechna interpretacja edukacji widzi jej rolę w zaspokajaniu zapotrzebowania na umiejętności techniczne. Tymczasem najnowsze analizy wyrażnie temu przeczą²². Programy edukacyjne są w istocie w niewielkim stopniu związane z praktyką: stopnie i osiągnięcia szkolne nie mają wyraźnego związku z wykonywaną pracą, a większość umiejętności technicznych jest nabywana w trakcie wykonywania zawodu. W celu egzemplifikacji

²⁰ Ibidem, s. 5.

²¹ Ibidem, s. 6.

²² R. Collins: *Functional and Conflict Theories...*, s. 1002—1019.

swoich spostrzeżeń Collins dokonuje przeglądu społeczeństw w różnych okresach historii (cywilizacje Chin, Japonii, Indii, Islamu i średniowiecznej Europy). Pokazuje, że kształcenie praktyczne polegało na angażowaniu uczniów jako asystentów przy pracy doświadczonych mistrzów. Proces ten przebiegał podobnie zarówno wśród ludów pierwotnych, jak i w kulturach wysoko rozwiniętych, np. w starożytnej Grecji, obejmował tak różnorodne umiejętności, jak rzemiosło artystyczne, architektura, a nawet medycyna. Jedyną zdolnością praktyczną, której nauczano w specjalnie tworzonych szkołach, była umiejętność czytania, pisanie i liczenia. Kształcenie praktyczne niemal zawsze było pozbawione jakiegokolwiek obrzędowości, rytuału. Wyjątek stanowiły sytuacje, gdy określona grupa zawodowa była równocześnie silna politycznie i miała rozwiniętą strukturę organizacyjną, jak w przypadku średniowiecznych gildii. Konieczne było wówczas spełnienie wymagań formalnych (ustalony czas terminowania, zdanie egzaminów, wykonanie pracy mistrzowskiej), po czym następował uroczysty ceremoniał promocji²³.

W perspektywie historycznej edukację wykorzystywano o wiele częściej do organizowania grup stanowych niż do innych celów. Kształcenie grup stanowych zostało wyraźnie oddzielone od edukacji praktycznej przez wyłączenie umiejętności produkcyjnych. Grupy stanowe uważają wspólne wartości kulturowych za oznaki przynależności, dlatego w zakres edukacji włączono wiele obrzędowości, co miało służyć demonstrowaniu solidarności grupowej i publicznemu wyodrębnieniu członków spośród reszty społeczeństwa. Obrzędowość grupy stanowej rzadko uwidaczniała wewnętrzne zróżnicowanie pozycji; nie istniały stopnie formalne czy egzaminy konkursowe. Jeśli zdarzało się współzawodnictwo, to pokazywano grupę jako całość, podkreślając zarazem różnice pomiędzy przynależącymi do grupy a outsiderami. Nieobecność formalnych stopni odzwierciedlała fakt, że zasadniczy cel edukacji to przyswojenie sobie kultury grupy. W odróżnieniu od biurokratycznych form edukacji, kryterium sprawdzającym efekty kształcenia była aktywność członków danej grupy w czasie wolnym. Edukacja grup stanowych dominowała w społecznościach kontrolowanych przez artystokrację i inne bogate klasy próżniacze.

W starożytnej Grecji zajmowanie się tradycyjną poezją, a w szczególności epiką Homera, stanowiło oznakę przynależności do wyższej klasy. Owa ekskluzywność edukacji została zagrożona, gdy wędrowni nauczyciele, znani jako sofisci, zaczęli oferować nauczanie sztuki argumentowania lub retoryki każdemu, kogo stać było na wniesienie odpowiedniej opłaty. Zagrożenia tego udało się uniknąć, wprowadzając w zakres standardowego programu kształcenia retorykę i gramatykę²⁴.

W Europie kształcenie nieformalne, będące podstawą rywalizacji pomiędzy stanami, najbardziej uwidoczniło się w okresie Renesansu, w szczególności w bogatych miastach handlowych Włoch, a także Niemiec, Francji, Anglii²⁵.

²³ R. Collins: *Some Comparative Principles...*, s. 7.

²⁴ Ibidem, s. 9–10.

²⁵ R. Collins: *Conflict Sociology...*, s. 485–487.

Edukacja mająca na celu przyswajanie kultury stanowej była z reguły indywidualna i prywatna, prowadzona w rywalizacji z formalną organizacją uniwersytetów. Ostatecznie jednak kultura stanowa oparta na treściach estetycznych została przejęta przez powstające szkoły, które w ciągu kilku wieków (1500—1800) przejęły funkcje kształcenia elit.

We współczesnych systemach kształcenia uniwersyteckiego prestiż społeczny zwykle wiąże się z ukończeniem szkoły, która w swoim programie koncentruje się na klasycznej bądź antycznej literaturze, na literackiej i relatywnie niepraktycznej formie kultury współczesnej, czego przykładem są szkoły Oxford i Cambridge w Anglii oraz Ivy League w Stanach Zjednoczonych.

Collins zwraca uwagę, że treści edukacji grup stanowych różnią się w sposób możliwy do przewidzenia, w zależności od sytuacji klasowej grup, które są ich zwolennikami. W kulturze stanowej uprzywilejowanych klas wyższych dominuje edukacja estetyczna często w połączeniu z aktywnością o charakterze sportowym (igrzyska, zawody) oraz szacunkiem dla tradycji. Z kolei ideał kulturowy klas średnich lub wyższych klas robotniczych w większej mierze dotyczy wartości moralnych i zwykle przybiera postać doktryny religijnej. Przykładem są akademie zakładane przez różne sekty protestanckie w Anglii i Niemczech w okresie wczesnej rewolucji przemysłowej. Uogólniając, można wyprowadzić uniwersalną zasadę, że klasy nabierające znaczenia wskutek rewolucyjnych przeobrażeń społecznych zbliżają się do tych form kulturowych, które mogą być określone zarówno jako postępowe, jak i zdecydowanie różniące się od tego, co przypisują sobie tradycyjne grupy stanowe²⁶.

Kolejny rodzaj wymagań i oczekiwań stanowi wobec edukacji, o którym już wcześniej wspomniano, zainteresowanie państwa utrzymaniem kontroli politycznej. Służy temu aparat biurokracyjny. Biurokracja — jako pewien styl organizacji — oparta jest na zasadach, regułach, pisemnych sprawozdaniach, raportach i rejestrach. Użycie tego rodzaju materiałów pisanych ma na celu nadanie kontroli charakteru abstrakcyjnego i ogólnego. Biurokracja umożliwia oddzielenie jednostki zajmującej dane stanowisko od uprawnień wynikających z faktu zajmowania danej pozycji. Specjalizacja zadań ogranicza możliwość uprawnień jednostki, czyniąc ją bardziej zależną od współpracy z innymi specjalistami. Mnożenie rang i kategorii, ustanawianie określonych czasowo sekwencji karier w obrębie organizacji biurokratycznej, wreszcie stosowanie formalnych egzaminów — czy to wstępnych, czy promocyjnych — przyczyniają się do uzyskania bezosobowego oraz kompetentynego charakteru całego systemu²⁷.

Funkcjonowanie biurokracji jest uwarunkowane umiejętnością czytania i pisania oraz dostępnością materiałów pisanych. Pierwsze formy organizacji biurokratycznych wyrosły na podstawie administracji świątyn (w Mezopotamii i Egipcie). Collins podejmuje próbę charakterystyki owych pierwszych or-

²⁶ R. Collins: *Some Comparative Principles...*, s. 12—13.

²⁷ M. Weber: *Economy and Society*. New York 1968, s. 956—1110; R. Collins: *Conflict Sociology...*, s. 6.

ganizacji z punktu widzenia cech typowych dla biurokracji. Jej bardziej zaawansowana postać pojawia się w Chinach, gdzie rozbudowany system egzaminacyjny (wieloletnie przygotowywanie potwierdzone na każdym kolejnym etapie zdaniem egzaminu) stanowił drogę zdobywania coraz wyższej pozycji społecznej. Rząd niemal nigdy nie interweniował w działalność samych szkół, wymagał jedynie zachowania systemu egzaminów. W rezultacie nastąpił rozwój różnorodnych form kształcenia, które nie były wewnątrznie zbiurokratyzowane. Wyszukując tezę, że silny rząd biurokratyczny prowadzi do powstania systemu biurokratycznego zorientowanego na rangi i egzaminy, Collins przedstawia także dowody na potwierdzenie tezy przeciwnej; tam, gdzie rząd nie jest zbiurokratyzowany bądź jest, lecz w niewielkim tylko stopniu, formalna hierarchia edukacyjna nie istnieje (przykładem są tutaj Indie)²⁸.

Praktyka selekcji urzędników według świadectw oświatowych rozpoczęła się w Rzymie, u schyłku trwania Imperium (IV—VI w.). Rozwinięty aparat państwowy adaptując stoicyzm, a następnie chrześcijaństwo, przedłożył lojalność wobec abstrakcyjnych norm moralnych i zasad ponad lojalność wobec konkretnych osób. Państwo przejęło nadzór nad szkołami, określono liczebność nauczycieli w poszczególnych jednostkach administracyjnych, wysokość wynagrodzenia oraz wymóg zatwierdzania posad nauczycielskich przez rząd. Zaczęto stosować rejestry uczniów przyjmowanych oraz kończących szkoły²⁹.

W średniowiecznej Europie największą scentralizowaną władzę stanowiło papieństwo. Kościół mógł sprawować swoją teokratyczną kontrolę dzięki posiadaniu jedynej rozbudowanej organizacji piśmiennictwa w Europie. Możliwości zatrudnienia w rozwiniętej biurokracji kościelnej (znaczny wzrost liczebny kancelarii papieskich) przyczyniły się do powstania uniwersytetów. Mimo że nie obowiązywały formalne egzaminy przyjęcia do biur i urzędów kościelnych, to jednak narastała tendencja do rekrutowania urzędników spośród kandydatów legitymujących się „świadectwem” pobierania nauk na uniwersytecie. W przypadku stanowisk najwyższych kandydaci (biskupi) byli wyznaczani spośród tych, którzy posiadali doktoraty w dziedzinie teologii i prawa kanonicznego. Uniwersytety rozbudowały skomplikowaną strukturę wewnętrzną. Obejmowała ona między innymi serie wyspecjalizowanych kursów, egzaminów i stopni: ustalono wymagany czas nauki w celu zdobycia kolejnych stopni bakałarza, magistra i wyższych. W ten sposób uniwersytety stały się pierwszymi w historii świata szkołami zbiurokratyzowanymi wewnątrznie. Wydaje się, że rozwój owej biurokratyzacji nastąpił częściowo w odpowiedzi na rosnącą biurokratyzację papieństwa, częściowo jako rezultat narastającej rywalizacji o rekomendacje (świadectwa) wymagane do uzyskania stanowisk kościelnych, a częściowo wskutek konkurowania nauczycieli o uczniów³⁰.

Rozwój współczesnych systemów szkolnych jest rezultatem konsolidacji

²⁸ R. Collins: *Some Comparative Principles...*, s. 14—16.

²⁹ H.I. Marron: *A History of Education in Antiquity*. New York 1964, s. 400—418. Podano za: R. Collins: *Some Comparative Principles...*, s. 17.

³⁰ *Ibidem*, s. 18—19.

silnych europejskich państw biurokratycznych, niezależnych od Kościoła katolickiego. Owe świeckie systemy szkolne wykorzystywały w nauczaniu języki narodowe, rezygnując z powszechnej w Europie łaciny³¹.

Podsumowując, każde silne, scentralizowane państwo lub kościół zmierza do biurokratycznego zorganizowania się; środki kontroli biurokratycznej same w sobie są podstawą scentralizowanej władzy. Tego typu państwo czy kościół wymaga stworzenia systemu edukacji, przy czym wzajemna zależność pomiędzy państwem i szkolnictwem może przybrać kilka form. W formie najłabszej państwo tworzy rynek dla szkół, które rozwijają się samodzielnie, jak na przykład w wielu państwach islamskich czy w średniowiecznym papieństwie. Forma pośrednia występuje wówczas, gdy państwo nadzoruje i wspiera finansowo istniejące instytucje edukacyjne (późne imperium rzymskie). Wpływ państw na edukację jest silniejszy, gdy zatrudnienie w instytucjach warunkują określone egzaminy. Najsilniej związek ten występuje w przypadku obowiązkowego uczęszczania do szkół; obowiązek ten został rozszerzony z warstw uprzywilejowanych na całą populację dopiero w ostatnich stuleciach³².

W tym miejscu Randall Collins przywołuje tezę Marksa, iż szkolnictwo służy umacnianiu dyscypliny pracy, dlatego jego rozwojem były zainteresowane klasy dominujące. Wskazuje też, że teza ta zachowuje aktualność w odniesieniu do edukacji masowej, nie dotyczy zaś kształcenia elit. Analiza materiałów historycznych prowadzi Collinsa do wniosku, że obowiązkowe szkolnictwo powszechne zostało utworzone nie tyle ze względu na utrzymanie dyscypliny w przemyśle, ile w celu zachowania dyscypliny politycznej i militarnej (pierwsze państwowe szkoły powszechne, powstałe w XVIII w. w Danii i Prusach, towarzyszyły tworzeniu masowo rekrutowanych armii). Poszukując uzasadnienia tworzenia określonych systemów edukacyjnych, autor stwierdza, iż państwa biurokratyczne narzucają obowiązkową edukację tym populacjom, które są postrzegane jako potencjalne zagrożenie kontroli państwowej. W tym świetle ostatecznie wydaje się jasne, że biurokratyzacja oświaty w niewielkim stopniu związana jest z biurokratyzacją organizacji i przedsiębiorstw przemysłowych³³.

We współczesnym wysoko uprzemysłowanym świecie edukacja odzwierciedla wiele różnorodnych interesów, które, jakkolwiek czasami sprzeczne, wspólnie tworzą pewien większy system stratyfikacji edukacyjnej. System ten, zdaniem Collinsa, jest swego rodzaju rynkiem na dobra kulturalne, w którym rozmaite wymagania (oczekiwania) zająbiają się z określonymi ofertami. Efektami działania owego rynku są zmiany w tempie rozwoju systemów edukacyjnych w „cenie” i „sile nabywczej” świadectw oświatowych i w strukturze samych systemów edukacyjnych. Może także dochodzić do kryzysów jako reakcji stron reprezentujących różne interesy na nie przewidziane skutki oddziaływania tego rynku kulturowego³⁴.

³¹ Ibidem, s. 19.

³² Ibidem, s. 20.

³³ Ibidem, s. 10–21.

³⁴ Ibidem, s. 22.

Przeanalizowane trzy typy edukacji: kształcenie zdolności praktycznych, edukacja grup stanowych i silnie sformalizowane biurokratyczne systemy edukacyjne, mogą występować jednocześnie we wzajemnym powiązaniu, chociaż niektóre z nich są teoretycznie sprzeczne. Na przykład znajomość klasycznej literatury antycznej stanowiła kryterium selekcji brytyjskich urzędników służb państwowych. W czasach współczesnych biurokratyczna i obowiązkowa oświata powszechna włączyła elementy kształcenia praktycznego, nauczając pisania i arytmetyki. Biurokratyzacja stała się głównym środkiem wiązania różnych typów edukacji. Istotą biurokratycznej kontroli są bowiem formalne uregulowania i zapisy, tak więc jakakolwiek treść, czy to estetyczna, religijna, prawnicza, czy praktyczna, może być dostosowana do tego systemu. W ten sposób silne biurokratyczne państwa i kościoły akcentowały różnorodne treści edukacyjne. Wspólne wszystkim typom programom oświatowym jest przestrzeganie form strukturalnych: stopni, egzaminów, określonych sekwencji etapów szkolenia i czasu ich trwania³⁵.

Wspomniane wcześniej różne rodzaje oczekiwań wobec oświaty mogą być postrzegane szerzej jako część rynku kulturowego, w którego obrębie zainteresowane strony próbują równocześnie osiągnąć swoje cele. Zainteresowanie rządu w utrzymaniu kontroli biurokratycznej nad poszczególnymi klasami może zazębiać się z zainteresowaniem samych tych klas pomnażaniem własnych zdobyczy kulturalnych dla dobra stanu.

Abstrakcyjnie rzecz ujmując — jak sugeruje Randall Collins — możemy spostrzec, że rynki kulturowe wymagają pewnej waluty powszechnego obiegu oraz źródeł podaży i popytu na dobra kulturowe. Owa powszechna waluta kulturowa (*cultural currency*) płynie z kultury elity, która w sposób niekwestionowany dominuje, ponieważ uprawomocnia grupę znajdującą się u władzy³⁶.

Zasoby dóbr kulturalnych (*supply of cultural goods*) lub kapitału kulturowego w ujęciu P. Bourdieu³⁷ są determinowane „dostępnością” nauczycieli, środków materialnych szkół, odpowiednią wydajnością produkcji lub stratyfikacją, zapewniającymi czas wolny na aktywność kulturalną, wreszcie — metodami wytwarzania (w szczególności produkcji masowej) książek i innych materiałów pisanych³⁸.

Zapotrzebowanie na dobra kulturalne (*demand for cultural goods*) jest z kolei determinowane liczbą jednostek albo grup, które odczuwają potencjalną korzyść z edukacji i za pomocą ekonomicznych lub politycznych środków starają się uczynić swoje żądania efektywnymi. Żądania te mogą być motywowane zainteresowaniem szkoleniem praktycznym, kształceniem grup stanowych czy kontrolą biurokratyczną. Zainteresowanie kształceniem praktycznym jest najslabsze (może być realizowane w czasie wykonywania zawodu), silniejszym źródłem zapotrzebowania na edukację formalną jest zainteresowanie kształ-

³⁵ Ibidem, s. 23.

³⁶ Ibidem, s. 24.

³⁷ P. Bourdieu, J. C. Passeron: *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris 1970. Podano za: R. Collins: *Some Comparative Principles...*, s. 24.

³⁸ Ibidem, s. 24.

ceniem w zakresie kultury grupy stanowej (silniejsze w okresie politycznej decentralizacji oraz w sytuacji występowania wielu zróżnicowanych kulturowo grup etnicznych w obrębie wspólnego systemu ekonomicznego). Zapotrzebowanie na dobra kulturalne zależy także od rozmiarów opozycji politycznej; gdy jest ona duża, wzrasta zainteresowanie grup rządzących edukacją jako środkiem kontroli biurokratycznej³⁹.

W toku dalszych rozważań Collins stara się określić przydatność tak skonstruowanego modelu rynkowego. Wskazuje na przykład, iż na jego podstawie można określić tempo rozwoju systemów edukacyjnych. Tempo to, odpowiadające możliwościom czerpania określonych korzyści społecznych, determinuje „siłę nabywczą” edukacji. We wszystkich systemach oświatowych następuje podobny proces — zapotrzebowanie na świadectwa oświatowe (kredencje) wzrasta bez proporcjonalnego wzrostu płynących z tytułu ich posiadania korzyści. Wynikiem nadmiaru absolwentów szkół może być bezrobocie, jeżeli wymagania dotyczące zawodu pozostają bez zmian. Tam, gdzie osoby ubiegające się o kredencje oświatowe są aktywne i zdolne do wywarcia nacisku na rząd w celu modyfikacji systemu oświatowego (jak to ma miejsce we współczesnych społeczeństwach demokratycznych), następują wahania rynku kulturowego. Odbywa się to bądź wskutek zwiększania wymagań w zakresie kształcenia formalnego, koniecznych do objęcia danych stanowisk, bądź w wyniku wzrostu liczby owych stanowisk. Sytuacja ta znajduje odbicie w inflacji waluty monetarnej, czego rezultatem jest spadek siły nabywczej pieniądza.

Inflacja świadectw oświatowych jest szczególnie prawdopodobna w tzw. systemach konkurencyjnej mobilności (*contestmobility*)⁴⁰. Randall Collins charakteryzuje zasadnicze różnice pomiędzy systemem „mobilności konkurencyjnej” a systemem „mobilności sponsorowanej” (*sponsored-mobility*). W drugim z wymienionych typów kariery edukacyjne dzieci są określane stosunkowo wcześniej, zwykle z chwilą ukończenia szkoły podstawowej. Część z nich udaje się do szkół elitarnych, przygotowujących do wstąpienia na uniwersytet (szkoły te kładą nacisk na tradycyjną wysoką kulturę), inne wstępują do szkół zawodowych, jeszcze inne kończą swoją edukację na szczeblu podstawowym. Grupa, która obiera elitarny tor kształcenia, ma w zasadzie zagwarantowane przyjęcie i ukończenie każdego następnego szczebla hierarchii szkolnej. Tak więc, dla tej grupy mobilność jest sponsorowana. Opisana sytuacja występuje na przykład w Wielkiej Brytanii. W systemie mobilności konkurencyjnej nie ma określonego momentu decyzji. Niemal wszyscy uczniowie są kierowani do szkół średnich, ale trwa współzawodnictwo o przyjęcie na każdy wyższy szczebel⁴¹.

Klasowo-segregacyjne systemy sponsorowanej mobilności pojawiły się tam, gdzie nastąpiła radykalna mobilizacja klasy średniej lub klasy robotniczej, czego rezultatem była kulturalna polaryzacja wokół wyraźnie komercyjnych i zawodowych celów edukacyjnych; tam niemniej klasa wyższa zdołała utrzymać władzę.

³⁹ Ibidem, s. 25.

⁴⁰ Ibidem, s. 27.

⁴¹ Ibidem, s. 26.

Kiedy zdarzają się tego typu podziały społeczne, rozszczępieniu ulegają również systemy oświatowe; klasa średnia i klasa robotnicza uzyskują wyraźne enklawy edukacyjne, podczas gdy kariery w zawodach prestiżowych i w kluczowych instytucjach politycznych pozostają zmonopolizowane przez tych, którzy uzyskali wykształcenie torem elitarnym. Z drugiej strony, systemy konkurencyjne mobilności wyłoniły się w społeczeństwach przemysłowych, gdzie konflikt klasowy odgrywa rolę drugorzędną wskutek funkcjonowania jednego rynku kulturowego. Sytuacja taka występuje na przykład w Stanach Zjednoczonych, gdzie różnice klasowe są podrzędne wobec podziałów między współzawodniczącymi grupami etnicznymi, lub w byłym Związku Radzieckim (który także był społeczeństwem wieloetnicznym, zdominowanym przez pewną etniczną elitę), gdzie zorganizowany konflikt klasowy wyeliminowano, pozostawiając tylko pojedynczy wzorzec kulturowy, w którego obrębie zachodziło współzawodnictwo⁴².

W społeczeństwach wieloetnicznych — jak zauważa Collins — konflikt o interesy ekonomiczne nie jest wyeliminowany, lecz rozdzielono go między znacznie większą liczbę współzawodniczących z sobą grup. Prowadzi to do większej rywalizacji o świadectwa kulturalne (*cultural credentials*). Wyniki ekonomiczne niekoniecznie muszą zależeć od tego, czy konflikt klasowy jest rozczłonkowany w ten sposób; tempo mobilności wydaje się podobne w społeczeństwach zarówno o sponsorowanym, jak i konkurencyjnym typie struktury oświaty oraz wydaje się stabilne w czasie, gdy rozwija się jeden z tych typów. Różnice leżą raczej w sferze politycznej i kulturalnej: struktura mobilności sponsorowanej utrzymuje odrębność kultur klasowych i warunkuje istnienie partii ideologicznych opartych na podstawach klasowych, natomiast struktura mobilności konkurencyjnej rozmywa identyfikację klasową w sferze polityki. W systemach sponsorowanej mobilności jest utrzymany ostry rozdział między kulturą elitarną a kulturą niższą, podczas gdy masowe popularne ruchy kulturowe wydają się bardziej rozpowszechnione w systemach mobilności konkurencyjnej.

System inflacyjny, nawet jeśli jedynie zwiększa napływ tzw. waluty kulturalnej — według teorii Collinsa — pozostawiając resztę systemu stratyfikacyjnego w stanie dynamicznej równowagi, to i tak wpływa on na świadomość kulturową, mobilizując coraz większą liczbę ludności do walki o kontrolę systemu stratyfikacyjnego. Tego typu mobilizacja jest w stanie zagrozić politycznie autorytarnemu rządowi, który może zareagować, stosując cięcia w systemie edukacyjnym. Możliwe jest także rozczarowanie wśród „nabywców świadectw kulturalnych” i w końcu — załamanie się samej waluty. Prestiż określonej kultury elitarniej oraz towarzyszącej jej politycznej i organizacyjnej dominacji może ustąpić na rzecz innych, niezależnych walut, tak jak zdarzyło się to we wczesnoodrodzeniowej Europie, gdy stara kultura Kościoła średniowiecznego została wyparta przez oddzielne kultury narodowe. Podobny trend daje się obecnie zaobserwować

⁴² Ibidem.

w Stanach Zjednoczonych, gdzie pojawia się gwałtowna krytyka dominacji kultury anglo-protestanckiej i towarzyszące jej wysiłki skierowane na wprowadzenie pluralizmu kulturowego⁴³.

Jak dotychczas, zdaniem Collinsa, zaczynamy dopiero odkrywać możliwości eksplanacyjne teorii rynków kulturowych. Jeśli mamy rozpatrywać edukację jako podstawę istniejącego systemu stratyfikacji, to w wyjaśnieniu tego zjawiska wykraczającym poza naiwne podejście funkcjonalistyczne należy dokonać zasadniczych przeformułowań wszystkich analiz stratyfikacyjnych. Skoro wzajemne oddziaływanie organizacji kulturowej i ekonomii jest kluczem do wszystkich struktur dominacji, to idea rynku kulturowego może dostarczać sposobów umożliwiających uwzględnienie różnorodnych interesów i konfliktów w obrębie jednej określonej koncepcji wyjaśniającej.

Zamiast tradycyjnie jednej mamy zatem dwie ważne dziedziny rynku: rynek dóbr ekonomicznych i usług oraz rynek kulturowy. Nie występują one oddzielnie (jako baza i nadbudowa), ale są raczej różnymi aspektami tej samej rzeczywistości; sfera kulturowa przenika sferę ekonomiczną. Collins postrzega rynek kulturowy jako klucz do walki klasowej o kontrolę produkcji materialnej⁴⁴. Pozycje społeczno-zawodowe, pozwalające na tego typu kontrolę (autor przywołuje tu, często używane przez Maxa Webera, pojęcie prebendy)⁴⁵, były w ciągu wieków w różny sposób pozyskiwane — najczęściej jawnie je kupowano. Współcześnie metodą nabywania intratnych pozycji jest inwestowanie w świadczenia oświatowe — *educational investments* — które stając się swego rodzaju walutą, umożliwiają pozyskanie pożądanego stanowiska bądź zawodu.

*

* *

Randall Collins jest autorem dwunastu prac zwartych, z których niektóre tłumaczono na język włoski, hiszpański, japoński i chiński, oraz kilkudziesięciu artykułów. Uczestniczy w pracach redakcyjnych licznych czasopism naukowych, między innymi: „Theory and Society”, „Sociological Theory”, „American Journal of Sociology”, „Social Forces”, „State, Culture and Society”, „Knowledge and Society: Studies in the Sociology of Science”, „Sociological Quarterly”. Jest również wybierany do grona członków lub na stanowiska kierownicze licznych instytutów, stowarzyszeń i organizacji, na przykład Sociological Research Association czy American Sociological Association.

Collins — wielokrotnie wyróżniany i nagradzany za swoje osiągnięcia — najbardziej znaczący wkład wniósł w dziedzinę teorii konfliktu społecznego oraz badań nad edukacją i stratyfikacją, w także w dziedzinę socjologii nauki. Analizy, które prezentuje ten wybitny amerykański socjolog, charakteryzują się

⁴³ Ibidem, s. 27.

⁴⁴ R. Collins: *The Credential Society...*, s. 71.

⁴⁵ Przez prebendy Collins rozumie stanowiska bądź pozycje wydzielone w celu zmonopolizowania związanych z nimi dochodów. Por. ibidem, s. 56—57.

całkowicie nową perspektywą interpretacji różnorodnych obszarów badawczych.

Znaczenie i funkcjonowanie systemu oświatowego na szczeblu makrospołecznym jest, bez wątpienia, tym obszarem zainteresowań, który dla pedagogów może być najbardziej ekscytujący, a zarazem najbardziej przydatny.

Bibliografia prac zwartych Randalla Collinsa

The Discovery of Society. New York Random House 1972.

Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science. New York Academic Press 1975.

The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York Academic Press 1979.

Sociology since Mid-century: Essays in Theory Cumulation. New York Academic Press 1981.

Sociological Insight: An Introduction to Non-obvious Sociology. New York Oxford University Press 1982.

Three Sociological Traditions. New York Oxford University Press 1985.

Three Sociological Traditions: Selected Readings. New York Oxford University Press 1985.

Sociology of Marriage and Family: Gender, Love and Property. Chicago Nelson Hall 1985.

Max Weber: A Skeleton Key. Beverly Hills Sage 1985.

Weberian Sociological Theory. Cambridge and New York Cambridge University Press 1986.

Theoretical Sociology. San Diego—Harcourt—Brace Jovanovich 1988.

The Case of the Philosophers' Ring. New York Crown Publishers 1979.

Elżbieta Górnikowska-Zwolak

Ewa Jarosz

Education as the basis of the system of stratification in the post-industrial community in the conception of Randall Collins

S u m m a r y

In this article are presented the opinions of Randall Collins on the educational system (and in this context — the development of the system of educational certificates) as a factor in the changes in the social structure.

In explaining the genesis and role of educational systems Collins goes beyond the functional interpretation and also the neoMarxist point of view; making use of historical comparative analysis, the role of the educational system is demonstrated in the satisfying of three types of needs — in the range of practical skills, solidarity and status of the class group and also political control via the state bureaucratic services.

R. Collins points out that these needs can be perceived in mutual reactions with the various sources of feasible offers, with whom they form a specific kind of market. Within this market there take place dynamic processes of inflation and deflation of the values of educational certificates; the cultural „goods” market behaves similarly as the material goods market.

Perceiving education in a wide historical perspective leads us — in the opinion of Collins — to conceptualisation of social stratification, in which the fight for domination becomes similar to the economic system not only in the sphere of the material base but also in the cultural sphere.

Эльжбета Гурниковска-Зволяк
Эва Ярош

**Воспитание как основа системы стратификации
в постиндустриальном обществе по концепции
Рандалля Коллинса**

Резюме

В статье представлены взгляды Рандалля Коллинса на систему образования (а в ее пределах — развитие системы свидетельств просвещения) как фактор изменения общественной структуры.

В объяснении генезиса и роли систем воспитания Коллинс выходит за пределы функциональной интерпретации, а также неомарксистских взглядов; при помощи сравнительного исторического анализа показывает роль системы просвещения в удовлетворении трех видов требований — в области практических умений, солидарности и статуса групп, а также политического контроля.

Р. Коллинс обращает внимание, что эти требования могут быть заметны во взаимодействии с разнородными источниками предложений, с которыми они образуют своеобразный рынок. В пределах этого рынка происходят динамические процессы инфляции и дефляции ценности свидетельств просвещения; рынок культурных добр ведет себя так же, как рынок добр материальных.

Наблюдение за воспитанием в широкой исторической перспективе ведет нас, по мнению Коллинса, к концептуализации общественной стратификации, в которой борьба за доминанцию уподобляется экономической системе не только в области материальной базы, но также и в культурной сфере.